

Education Section | Peer Reviewed |
ISSN 2737-6230| Quito, Ecuador
Vol. 1, No. 2, 2020. pp 44-55
Submitted: 18 August 2020
Accepted: 02 December 2020
Published: 18 December 2020

Resistencia y apropiación de la escuela: estrategias político-educativas del sindicato magisterial mexicano

Resistance and appropriation of the school: political-educational strategies of the Mexican teachers' union

Alberto Colin Huizar
Universidad Veracruzana - México
Veracruz, México
alberto.colinh@gmail.com

RESUMEN

En distintos estados de la república mexicana existen proyectos educativos colectivos que en mayor o menor medida se erigen en las aulas de las escuelas públicas de nivel básico fomentando la vinculación comunitaria, el trabajo basado en la colectividad y el impulso de la participación activa de los sujetos educativos. El sentido político y epistémico de los proyectos educativos locales a contracorriente de la educación oficial nacional, se acompaña de los proyectos que persiguen los pueblos y agrupaciones magisteriales, mediante la construcción de sus propios saberes y experiencias a partir de las cuales despliegan estrategias para la apropiación social de la escuela. Dichas alternativas escolares conforman un emergente escenario de acción colectiva donde diversas expresiones de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación sintetizan sus proyectos político-educativos. Este artículo se propone revisar desde una metodología etnográfica de las interacciones en el ámbito escolar, cómo dichas iniciativas se implementan en el territorio educativo y cuáles son los principales desafíos en la compleja tarea de resistir al modelo convencional de la escuela del Estado para ponerla al servicio de las luchas magisteriales y populares. Los hallazgos de estas experiencias de educación alternativa constituyen insumos significativos para repensar la forma en que distintos actores sociales recuperan el espacio escolar para alimentar sus propios proyectos de sociedad y transformación sociopolítica que enarbolan a partir de su praxis en el campo educativo.

Palabras clave: Resistencia; alternativas educativas; trabajo docente

ABSTRACT

In different states of the Mexican Republic there are collective educational projects that, to a greater or lesser extent, are set up in public school classrooms at the basic level, promoting community involvement, work based on collectivity and the promotion of active participation by educational subjects. The political and epistemic meaning of local educational projects that go against the grain of official national education is accompanied by the projects pursued by the people and teachers' groups, through the construction of their own knowledge and experiences from which they deploy strategies for the social appropriation of the school. These school alternatives form an emerging scenario of collective action where diverse expressions of the National Coordinator of Education Workers synthesize their political-educational projects. This article proposes to review, from an ethnographic methodology, the interactions in the school environment, how these initiatives are implemented in the educational territory and what are the main challenges in the complex task of resisting the conventional model of the state school in order to put it at the service of the teachers' and popular struggles. The findings of these experiences of alternative education constitute significant inputs for rethinking the way in which different social actors recover the school space to feed their own projects of society and socio-political transformation that they raise from their praxis in the educational field.

Keywords: Resistance; educational alternatives; teaching work

1. INTRODUCCIÓN

En el año 1979 se fundó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en el sureste mexicano, como disidencia magisterial del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), institución marcada por su corporativismo, el cacicazgo y autoritarismo de sus dirigentes; desde entonces el debate sobre otro tipo de educación permanece vigente (Street, 1992; Arnaut, 1998). A lo largo de las décadas siguientes, las experiencias de lucha en el campo educativo nutridas por diferentes enfoques y prácticas a partir de la heterogeneidad de procesos escolares, han permitido al magisterio democrático desarrollar una serie de propuestas educativas que subvierten la lógica escolar hegemónica (Olivier, 2016).

En el horizonte político-educativo de la CNTE, el propósito de la lucha por una educación alternativa consiste en construir formas propias de escuela vinculada al trabajo comunitario y a la transformación del currículo a través de los objetivos políticos que persigue cada grupo de maestros y maestras de acuerdo a su contexto. Sin embargo, esta tarea no ha sido sencilla, ya que existen múltiples desafíos con los que han tenido que lidiar frente al embate de las políticas educativas neoliberales y la persistencia de mecanismos de opresión contenidos en el “pensamiento abismal” (Santos, 2011), en el cual está fundada la escuela latinoamericana en la modernidad capitalista.

En este sentido, este trabajo tiene dos propósitos concretos. Por un lado, examinar de manera general algunas experiencias educativas de la CNTE con el objetivo de visibilizar la potencia creativa de sus apuestas pedagógicas y la apropiación de estructuras escolares. Por otro lado, busca impulsar una reflexión analítica sobre cómo dichas experiencias constituyen insumos para repensar el proceso de “pedagogización” de los propios movimientos populares en el campo educativo. Son justamente estos procesos los que han permitido la construcción de alternativas educativas en diversas regiones, principalmente por medio de la activación de un *bricolage* de herramientas creativas, dialécticas y contextualizadas a partir del ejercicio de la autonomía de los sujetos educativos inspirados en la educación popular (Zibechi, 2007).

2. METODOLOGÍA

Cabe señalar que este breve trabajo es parte de una investigación educativa más amplia donde se analizaron procesos socioeducativos con comunidades indígenas en Michoacán, México (Colin, 2019). En este sentido, se recupera un enfoque etnográfico de la educación, pues ofrece una metodología útil para indagar el campo escolar de manera que privilegia el acercamiento empático con los sujetos de investigación en sus dinámicas cotidianas para la comprensión de sus perspectivas, discursos y prácticas en el ámbito de la escuela (Velasco y Díaz de Rada, 1997; Bertely, 2000; Rockwell, 2009).

Se realizó trabajo de campo en tres instituciones educativas, en periodos transitorios durante seis meses entre los años 2017 y 2018, donde se implementaron principalmente tres estrategias metodológicas: la observación participante como una mediación que facilitó la inmersión en los procesos sociales, pero con un posicionamiento claro, para privilegiar la empatía y el trabajo conjunto; el diario de campo para plasmar y condensar los datos emanados de la observación etnográfica y de los aportes de los sujetos de la investigación de manera organizada; por último, las entrevistas semiestructuradas para utilizar los momentos cotidianos y dialogar con los maestros acerca de aspectos generales y específicos que me permitieron comprender el proceso educativo, pero también las historias de los docentes que actúan en el espacio escolar, con lo cual pude construir datos emergentes desde la enunciación de los propios sujetos (Ferrándiz, 2011).

En suma, el análisis posterior fue resultado de un trabajo de categorización a partir del ejercicio de transcripción de las entrevistas y de diversos fragmentos de las conversaciones que se consideraron principales para la construcción e interpretación de los datos, con el objetivo de organizar la información mediante categorías que permitieron desplazar la información por segmentos para recurrir a ellos de manera más accesible. Sin embargo, este proceso de interpretación de los datos va a la par de la construcción de los mismos, en la reflexión y problematización a partir del trabajo empírico y la observación directa (Torres, 1998; Dietz, 2017).

3. DESARROLLO

3.1 La CNTE como sujeto político: origen de experiencias político-educativas

Desde el año 1943, los trabajadores de la educación en México están constituidos en una estructura sindical llamada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual se divide en secciones, una por cada entidad federativa para organizar los distintos núcleos de base y representantes locales. Cada sección sindical de profesores a nivel estatal fue asignada a medida que crecía en número la organización magisterial. No obstante, en la mayoría de estados se crea un organismo sindical paralelo y disidente, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), que en la actualidad aglutina alrededor de 600 mil trabajadores de 33 secciones del país y se diferencia ideológica y políticamente del *charrismo* sindical, una corriente subordinada al estado central con un carácter oficialista y corporativo.[1]

La construcción identitaria de los profesores de la CNTE autoreconocidos como "democráticos", proviene de un proceso de reflexión colectiva en el que "los maestros democráticos se adjudicaron la identidad democrática porque actuaron para cambiar las instituciones estatales dentro de las cuales fueron formados en su capacidad de ser sujeto docente" (Street, 2000, p. 199). Una de las cualidades esenciales de la CNTE consiste en su heterogeneidad en los contingentes y las acciones que emprende cada sección sindical, puesto que por principio los colectivos magisteriales que la integran mantienen una autonomía táctica regional, "eslabonan acciones nacionales con base en puntos de acuerdo, potenciando la relación de luchas desde abajo. Además, sus dirigentes se renuevan regularmente y quienes ocupan puestos de representación sindical regresan a sus salones de clase a trabajar" (Hernández, 2011, p. 20), con lo que evitan la centralización del poder y el control monopólico de algunas personas. Este sujeto colectivo heterogéneo se ha convertido en una corriente político-sindical que disputa en mayor o menor medida la interlocución del gremio magisterial frente al Estado mexicano.

Desde hace tres décadas, en algunos estados del país, contingentes de trabajadores de la educación agrupados en la estructura organizativa de la CNTE, han logrado construir proyectos educativos alternativos a contracorriente del esquema de escolarización convencional (López, 2017). Muchas veces, los trabajadores de la educación contaron con el apoyo de padres y madres de familia, académicos y organizaciones sociales para impulsar sus proyectos locales y regionales. La búsqueda de una educación pertinente según las condiciones de cada contexto, anhela no sólo transformar la práctica educativa, la gestión escolar y la organización sindical, sino también la propia sociedad a través del proyecto político que persiguen los educadores sindicalistas. Lo anterior, constituye una característica central de la CNTE como actor político y pedagógico a nivel nacional en su lucha como movimiento popular.

A continuación, se exponen las cuatro experiencias principales de educación alternativa que son construidas por el profesorado en el país, con el objetivo de mostrar a grandes rasgos la diversidad de prácticas en el terreno de la escuela pública.

3.2 Alternativas educativas desde el movimiento magisterial democrático

En el estado de Oaxaca, los docentes de la Sección 22 de la CNTE elaboraron en 2002 el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), que tiene su origen en las condiciones de las comunidades y en un modo de vida particular de los pueblos originarios: la comunalidad (Maldonado, 2011; Martínez, 2015). Este proyecto educativo heterogéneo, dinámico y diverso se nutre del trabajo de base de profesores oaxaqueños sindicalizados que plantean la conversión de la educación a nivel curricular y organizativo. El planteamiento del PTEO recupera, en buena parte, los aportes del histórico "Movimiento Pedagógico" que enarbolan los educadores indígenas a partir del programa piloto de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) desde hace más de cuarenta años, con el propósito de impulsar

1 La CNTE define el *charrismo* sindical como "el mecanismo del Estado para apuntalar la acción corporativa e impulsar el sindicalismo blanco; el objetivo es controlar y reprimir a la masa trabajadora, fomentando en las bases la apatía y el conformismo. Logrando con este servicio al Estado, puestos sindicales, diputaciones, presidencias municipales, senadurías y gubernaturas" (CNTE, 2016, p. 57).

"la construcción de alternativas educativas que respondan a las necesidades y condiciones de los pueblos originarios de Oaxaca" (Meyer, 2010, p. 88). Dicho proyecto constituye una muestra de cómo intervenir en la escuela y fuera de ella, según las ideas del proyecto político-educativo que sirven como líneas de orientación para que el educador pueda apropiarse de ellas y alterar en cierta forma los contenidos curriculares y el sentido de la propia pedagogía para ponerla al servicio de la comunidad.

No obstante, el PTEO no propone de facto la modificación de la institución educativa oficial; es decir, el modelo escolar hegemónico. Mejor dicho, el proyecto tiene que ver con la exploración de una pedagogía comunal para el ejercicio de una escuela con mayor participación de las comunidades; es decir, subordinada al mandato de las asambleas y de los propios sujetos educativos. Son principalmente las experiencias educativas del magisterio ubicado en los pueblos *Zapoteco*, Ñuu savi, *Ayuujk*, *Chinanteco* e *Ikoots* que, a través de los modos de vida locales, han desplegado una multiplicidad de estrategias, enfoques y dinámicas que nutren el mosaico de prácticas de aprendizaje que constituye el PTEO.

En Chiapas, el Proyecto Comunitario para la Escuela (PCE) representa otro referente de educación alternativa en torno al esquema político de los profesores agrupados en la Sección 40 de la CNTE. Esta experiencia desde la "disidencia pedagógica" del magisterio indígena del sur del país, reivindica la escuela pública, pero sustenta sus acciones en referencia a las demandas de la comunidad. La "educación comunitaria" que propone la Comisión de Educación y Cultura perteneciente a la Asamblea Estatal Democrática (AED) contempla como pilares la defensa del territorio, el cuidado integral de la salud, las cosmovisiones de los pueblos originarios y una práctica intercultural en el aula; así como el respeto a los derechos humanos y el impulso de la formación científica y tecnológica para el trabajo liberador.

Estos ejercicios de educación comunitaria que modifican en mayor o menor medida la lógica escolar se materializan en múltiples contextos rurales donde generalmente existe una infraestructura precaria, principalmente en pueblos indígenas *Tsotsiles*, *Tseltales*, *Tojolabales* y *Zoques* donde tiene presencia el magisterio indígena que en ocasiones actúa como mediador intercultural (Peréz, 2016). En este caso, destaca el fortalecimiento de las lenguas originarias, así como el seguimiento a prácticas educativas que promueven el respeto a las cosmovisiones indígenas y formas de aprendizajes enclavadas en la historia y cultura locales.

Otro ejemplo más reciente es la Escuela Altamiranista en el estado de Guerrero. Este proyecto educativo propone trazar las "directrices para la construcción de un modelo curricular que posibilite la formación de seres humanos en los distintos niveles educativos, con habilidades teóricas intelectuales, basado en valores como la libertad, equidad, justicia, democracia y el respeto a la diversidad sociocultural de nuestros pueblos" (CPE-Guerrero, 2018, p. 4). El trabajo pedagógico que realiza la Comisión Estatal de Educación, Cultura y Deporte de la Sección 14 de la CNTE, integrada por docentes pertenecientes a la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación de Guerrero (CETEG), sintetiza un modelo curricular, una gestión escolar alternativa y una evaluación comunitaria como ejes del proyecto educativo que tiene el objetivo de enmendar las relaciones escuela-comunidad.

Esta experiencia principalmente en los pueblos *Me´phaa*, *Naa Savi* y *Nahua* de la región de la Montaña, constituye un esfuerzo por incorporar otras epistemologías en la escuela, lo que significa que la cultura local juega un rol esencial en la planeación y ejecución de actividades escolares que involucran a su vez a actores comunitarios para el fortalecimiento de la memoria, la cultura y el conocimiento ancestral de cada pueblo.

Por su parte, el planteamiento político-educativo del profesorado en Michoacán, perteneciente a la Sección 18 de la CNTE, expresado en el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM) y las Escuelas Integrales de Educación Básica, propone un modelo alternativo que propicia mecanismos de aprendizaje más allá del aula. Su principal aspiración es generar un proyecto de transformación social que tiene en el espacio escolar el centro de su propuesta política, a partir del aprendizaje basado en pedagogías del trabajo y la articulación con procesos populares que permitan ampliar el horizonte escolar-comunitario-popular en contextos urbanos y rurales (Cisneros, 2016).

El proyecto educativo de la CNTE en Michoacán opera en casi cinco mil instituciones de educación básica, donde laboran alrededor de 460 docentes y forma parte de un amplio esfuerzo de los educadores por recuperar la escuela para beneficio común. Esta característica junto con la pertinencia de los enfoques pedagógicos donde se combina “el hacer con el pensar” y de la concepción de la institución educativa como espacio de aprendizaje político y de organización social (PDECEM, 2010), permite entrever que el proyecto de las Escuelas Integrales es el principio de un amplio programa de transformación social a través de la educación como herramienta de lucha impulsado por los profesores sindicalistas.

En el siguiente apartado se ilustra esta experiencia michoacana como una apuesta por modificar el funcionamiento de la escuela pública, pues se pretende implementar un modelo escolar democrático, integral y participativo a partir de la agencia de otros sujetos educativos en torno a la institución educativa. Asimismo, se coloca énfasis en el establecimiento de proyectos productivos de corte económico como elementos del currículo alternativo, los cuales constituyen vehículos para la autosuficiencia escolar y concretan uno de los ejes de la propia subversión pedagógica.

3.3 Apuntes etnográficos de las Escuelas Integrales en Michoacán. Logros y desafíos de las alternativas educativas

La institución educativa Lázaro Cárdenas, ubicada en la comunidad indígena de San Isidro, municipio de Nahuatzen, en la meseta p´urhépecha de Michoacán, es un ejemplo interesante para comprender el proceso de construcción de otro tipo de escuela. Hasta el año 2005, este centro era como cualquier otro. Tenía un director, seis docentes, un currículo nacional, libros de texto oficiales y alrededor de setenta alumnos. Su infraestructura básicamente constaba de ocho aulas en una sola planta con estructura de concreto en forma cuadrada, con un patio principal que funcionaba como cancha de básquetbol sin techo.

En ese mismo año, el colectivo de profesores militantes de la CNTE decidió impulsar el procedimiento para ingresar al programa de Escuelas Integrales. A partir de una discusión interna en el primer semestre del 2005, el colectivo docente redactó la planeación de ingreso al programa alternativo, ya que una comisión de la CNTE evalúa que la escuela cumpla todos los requisitos para concretar el proyecto. El primer diagnóstico comunitario elaborado para ingresar al programa privilegió las complejidades del contexto, pues se diseñó una propuesta económica para la instalación de un proyecto productivo y se hizo énfasis en la militancia sindical de los profesores para cumplir los señalamientos requeridos en la convocatoria.

En el segundo semestre del mismo año, la institución educativa ingresó al programa alternativo de Escuelas Integrales. En ese momento, el colectivo docente se organizó para reasignar el calendario escolar, coordinar las acciones pedagógicas en la asignación de cada Área de Conocimiento (AC)[2] y realizar la planeación comunitaria. Como primera acción en el marco de la planeación comunitaria, los profesores realizaron un diagnóstico donde detectaron algunas problemáticas concretas: falta de empleo, crisis de valores humanos, consumo de comida “chatarra”, insuficiencia y desabasto de medicina en la clínica, desigualdad social y dependencia de los productos alimenticios escolares.

La visión del contexto realizada por el colectivo docente tenía por objetivo articular un plan de trabajo “transformador” de la escuela para superar el planteamiento educativo del ciclo escolar del modelo convencional. Desde su propio balance, el conjunto de educadores jerarquizó la “falta de empleo” como una de las problemáticas más presentes en la voz de las madres y padres de familia que participaron en las asambleas, pues la consigna de las familias es que había “necesidad”; es decir, falta de trabajo. Derivado de esta valoración, el diagnóstico comunitario redactado por los profesores propuso a la dirigencia de la CNTE un proyecto productivo de corte agroecológico para la producción de verdura y oferta de empleo temporal a los miembros del colectivo de madres y padres de familia.

El colectivo docente decidió entonces impulsar un proyecto de producción de jitomates en condiciones de invernadero como eje orientador de las acciones educativas de la nueva escuela. Tenían la intención

2 Las AC son dimensiones donde opera la acción educativa de las escuelas: área social, natural, el pensamiento lógico, educación en el trabajo, desarrollo humano y comunitario (PDECEM, 2010). Este tipo de organización integral del conocimiento suple a las asignaturas del centro escolar convencional.

de aprovechar el contexto de vinculación con distintas madres y padres de familia de San Isidro que son beneficiarias de un programa estatal que impulsa la creación de huertas comunitarias y que podrían trabajar de manera rotativa en el mantenimiento del proyecto escolar. Además, los seis maestros se sumaron a la iniciativa con el propósito de incrementar la producción y que en un futuro se cosechara para la venta local. Como recuerda la maestra Alejandra, fundadora del proyecto:

> Desde un principio este invernadero nos lo entregaron no con las condiciones adecuadas a nuestra comunidad, compraron ocho invernaderos de esta dimensión para repartirlo en el estado en distintas Escuelas Integrales y todos los compraron con los mismos aditamentos y demás. Pese a eso simplemente el hule con el que lo forraron no era el adecuado para nuestra zona y para nuestro clima, más sin embargo así tratamos de echarle todos los kilos, todas las ganas. En ese tiempo la comisión había hecho el compromiso de mandarnos asesoría con una persona especializada, precisamente en el jitomate que fue nuestra producción inicial y para lo cual se pidió el invernadero, cuestión que nada más llegó en tres asesorías y posteriormente tendríamos que estarle pagando, en ese tiempo $800 pesos cada vez que vinieran a asesorarnos (M. Alejandra, comunicación personal, 26 de junio del 2018).

El proyecto se implementó en la Escuela Integral gracias a un fondo mixto de la CNTE y la Secretaría de Educación en el Estado para el inicio del proyecto que benefició a más proyectos similares en la región. Dicho proyecto productivo funcionó dentro de la escuela durante tres años de manera constante. En ese tiempo fue usado como insumo pedagógico para los propios estudiantes, quienes aprendieron a sembrar la tierra, fertilizar, regar y mantener el cuidado del huerto del cual se apropiaron. Los profesores se involucraron de lleno en el trabajo del invernadero, vinculando los contenidos de sus respectivas AC con la producción de verduras y el trabajo con la tierra. Esta estrategia articula una noción de trabajo en el sentido pedagógico aprender-haciendo que, además, posibilita un aprendizaje recíproco entre educadores y educandos para recuperar los conocimientos de cada uno.

Tiempo después, el proyecto productivo no logró sustentabilidad por motivos meramente técnicos. La escasa asesoría y el uso de materiales no idóneos para los invernaderos, con características inadecuadas para las condiciones climáticas de San Isidro (un ambiente frío, abundante lluvia y de fuertes vientos), desgastaron la estructura del invernadero que provocó la pérdida de las cosechas.

Los educadores intentaron rescatar el invernadero mediante la inversión de gran cantidad de dinero proveniente de sus salarios; pese a ello, esto generó una deuda insoportable y decidieron colectivamente abandonar el proyecto. En palabras del maestro Pedro, ex coordinador de la Escuela Integral: “gastamos alrededor de diez o doce mil pesos por persona para el mantenimiento y pues la producción no era tanta para cubrir el monto de la inversión” (Ch. Pedro, comunicación personal, 7 de diciembre del 2017). Su incursión en la agricultura ahora como educadores indígenas en el campo escolar propició otros proyectos similares:

> Después volvimos a hacer el intento con hierbas, plantas medicinales, manzanilla, hierbabuena, epazote y tampoco nos dio resultado porque desgraciadamente es malo decirlo, pero ya en ese tiempo no pedíamos asesoría al pueblo como se hizo con el jitomate, ellos venían y se hacía por equipo, y era estarle dando mantenimiento, el agua al invernadero y en ese tiempo se pidió apoyo y nos estuvieron apoyando, pero cuando ya fue de las plantitas medicinales, ahí si fue nada más como el rescate pero para el conocimiento de nuestros alumnos nada más, pero al último ya no se siguió tampoco porque con uno o dos compañeros que ya no lo siguieron haciendo se rompió el ciclo y se dejaron perder las plantas y de ahí fue lo último que se hizo y se destruyó el invernadero (M. Alejandra, comunicación personal, 26 de junio del 2018).

Dado que el proyecto productivo de la Escuela Integral ha constituido uno de los pilares en la conformación del "hacer escuela" alternativa, los esfuerzos para mantener el trabajo pedagógico en la Actividad Transformadora se volcaron al mantenimiento del proceso agrícola, aunque no tuvo resultados benéficos para el "ideal escolar". La razón principal del fracaso de este proyecto fue el equivocado diagnóstico comunitario, ya que el trabajo entre sujetos educativos no fue coordinado y se concluyó no tomar en cuenta la participación de los miembros de la comunidad. De esta manera, se mantuvo una visión sólo desde el colectivo docente para su elaboración, la cual no percibió las diferentes características geográficas para su implementación.

Un ejemplo muy próximo a San Isidro es el proyecto de panadería comunal en la Escuela Integral José Ma. Morelos y Pavón, localizada en la cabecera municipal de Nahuatzen, donde el maestro Salvador, trabajó como profesor y coordinador entre 2008 y 2009:

> Yo era docente en la escuela Morelos y ahí implementamos la panadería y construimos un horno cuando fui coordinador con el apoyo de todos los compañeros, con el maestro Víctor de Paracho que sabe hacer pan, yo no sabía hacer pan, pero ahora ya tenemos panadería (P. Salvador, comunicación personal, 26 de junio del 2018).

El proyecto de pan es ahora fuente de un pequeño pero significativo ingreso para la escuela y a la vez implica un insumo alimenticio que se utiliza en el comedor escolar gestionado por las madres de familia, el cual proporciona almuerzos para más de 200 estudiantes. De forma similar, el caso de la Escuela Integral en la comunidad de La Mojonera, pueblo vecino de San Isidro, el colectivo docente y los estudiantes mantienen un proyecto productivo de cría de borregos. Allí, improvisaron un aula como corral para los animales, dado que no tenían recursos para construir otro espacio independiente.

Otros casos en la misma región ilustran la potencialidad del proceso de apropiación social de la escuela cuando se realiza en colaboración con otros sujetos educativos. Resalta en el escenario, la Escuela Integral Josefa Ortiz de Domínguez, ubicada en la colonia 28 de octubre, en la periferia del municipio de Uruapan. Desde 2015, el colectivo docente y el colectivo de madres y padres de familia insistieron en que había que generar proyectos productivos que implicaran una remuneración económica para la institución.

De manera autogestiva y a partir de su propio diagnóstico, impulsaron cuatro proyectos productivos: una panadería, un huerto de hortalizas, una granja de pollos y el mantenimiento de treinta árboles de aguacate para producción local. Estos proyectos permiten dividir el trabajo de los estudiantes por grupo para vincularlos con las AC que se imparten en el aula. En todas las actividades de los proyectos productivos participan todos los estudiantes: vender el huevo de la granja, hacer el pan, cuidar las plantas, regarlas y atacar las plagas, entre otras.

Con la realización de un taller sobre producción de dulces sanos con tamarindo y coco, los estudiantes de la octava y novena fase[3] elaboraron productos que vendieron a la salida de la escuela, con la finalidad de conseguir una pequeña cantidad de dinero que invirtieron en casacas para los estudiantes que son parte de las distintas comisiones existentes en el colectivo de alumnos. Esta acción muestra cómo los mismos estudiantes organizados trabajaron en colectivo para autofinanciar sus uniformes y al mismo tiempo aprendieron a producir dulces sanos.

Además de tener un colectivo de alumnos (que por lo general representa el grupo de novena fase) cuentan con comisiones de higiene (encargados de recoger la basura, estar al pendiente de que no se pierdan los depósitos), de disciplina (integrado por alumnos que cuidan y evitan los conflictos entre compañeros, al evidenciar las faltas ante los maestros para resolver el conflicto) y de información (encargada de re-

3 En las Escuelas Integrales, el recorrido del estudiante durante la escolarización no se organiza por grados como en el modelo convencional, sino que se cuenta por fases complementarias que unidas conforman toda una faceta: primera y segunda fase son el nivel prescolar; de la tercera fase a la octava fase es nivel primaria; mientras que de la novena fase a la onceava corresponde al nivel de secundaria.

copilar la opinión de los alumnos; por ejemplo, para elegir el menú del comedor escolar o para plantear algún tema que les gustaría abordar en los desfiles populares que realizan cada fin de mes en las calles de la colonia).

En todos los casos abordados, la característica del proyecto productivo es esencial para comprender la transición entre una escuela convencional hacia el marco general de acción de la escuela alternativa. Generalmente, el proyecto productivo es una de las tareas más complejas de materializar al momento de emprender los procedimientos de ingreso al programa, ya que pocas veces se consigue suficiente recurso monetario para establecer los proyectos, cuando estos requieren de una logística más allá de las posibilidades económicas del colectivo docente o de las mismas comunidades. No obstante, este eje de las Escuelas Integrales muestra las apropiaciones que despliegan los sujetos educativos para el control y la transformación de la escolarización convencional.

3.4 Los aprendizajes de la lucha de la CNTE. Repensar la resistencia y la apropiación de la escuela pública

Este esfuerzo por sintetizar y presentar de manera sucinta las alternativas educativas construidas por la acción política y pedagógica de colectivos magisteriales de la CNTE en Michoacán, muestra que en el territorio educativo se expresan proyectos heterogéneos que tienden a establecer modelos educativos diferentes a la dinámica escolar convencional. En este sentido, es útil la noción de territorio educativo que refiere "un campo de fuerzas agonistas, que se enfrentan permanentemente por la definición de los objetos educables, los objetivos educativos, los espacios, los actuantes, los medios, mecanismos, saberes y organismos educativos" (González y Guerra, 2017, p. 126). Esta visión implica reflexionar no sólo lo educativo a partir del conjunto institucional, sino que el territorio educativo es un campo de fuerzas antagónicas en tensión permanente donde se libra una batalla.

Desde esta visión, es comprensible observar la escuela como una institución por medio de la cual el Estado está presente en la vida cotidiana de los pueblos para la formación de los sujetos y representa, a su vez, un vehículo para la reproducción del sistema. Sin embargo, prevalece una diversidad de formas en que "los sectores nativos se apropian de los proyectos escolares oficiales, adecuándolos a sus intereses comunitarios" (Bertely y González, 2003, p. 73), donde a menudo depositan sus planteamientos político-educativos para dar un giro a la lógica convencional.

En estos casos, la apropiación sociocultural como proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador (Rockwell, 2005) que ocurre en distintas direcciones en el ámbito escolar, asumido por sujetos educativos diferentes, ofrece la posibilidad de ahondar y comprender casos empíricos de apropiaciones. Rockwell (2006) plantea que "la noción de apropiación permite apreciar el valor diferencial que un objeto cultural común puede tener para diferentes grupos humanos dentro de una sociedad" (p. 167). La escuela puede ser uno de esos elementos culturales disponibles; es decir, los maestros agrupados en la CNTE que laboran en las Escuelas Integrales e impulsan los proyectos alternativos, recuperan la institución estatal para posicionar su propio discurso político-educativo que emana de su lucha magisterial, no desde el poder hegemónico. En este caso, es posible entrever que el centro escolar también es un espacio de relaciones sociales específicas donde se desarrolla una disputa por el control y la hegemonía.

Es evidente que en las acciones de resistencia emprendidas por los colectivos magisteriales agrupados en el horizonte político-organizativo de la CNTE existe una tendencia a comprender "la escuela contemporánea como un sitio de lucha que se mueve a uno y al otro lado de la frontera" (Ross y Vinson, 2012, p. 83). Esa frontera delimita el carácter permeable de la institución escolar y en ocasiones es apropiada por los sujetos colectivos como un espacio de oportunidades para posicionar sus propios discursos y aspiraciones político-educativas a partir del ámbito áulico.

Entonces, se puede inferir que "cada forma escolar estructura diferentes condiciones de tiempo y espacio y propicia diferentes relaciones y modalidades de apropiación" (Rockwell, 2006, p. 18) tal como sucede con los distintos proyectos educativos de la CNTE, particularmente con las Escuelas Integrales. De esta forma,

estas experiencias se pueden entender como resistencias heterogéneas a partir de las composiciones culturales, políticas y sociales de los sujetos educativos quienes forjan cierto repertorio de capacidades (el *bricolage*) que se articula en la acción pedagógica de cada caso concreto. En este ejercicio de resistencia podemos observar la construcción social de los procesos de autonomía en educación (Baronnet, 2015).

De acuerdo con Castoriadis (2006), la noción de autonomía hace referencia a ese proyecto social y colectivo que busca crear las instituciones interiorizadas por los individuos, que faciliten el acceso a su participación en todos los ámbitos de poder en la comunidad. En este caso, los proyectos educativos de la CNTE juegan un papel sustancial cuando se inscriben dentro de enunciados político-educativos que parten de la acción directa de maestros movilizados políticamente, ya que la autonomía es la "dimensión central de la construcción política para un nuevo proyecto social que pretende transformaciones en el mundo del trabajo y de la sociabilidad para la emancipación de la sociedad futura" (Gluz, 2013, p. 45). Sobre todo porque busca estructurar un mecanismo escolar y curricular con participación equitativa y horizontal entre los sujetos educativos.

No obstante, las prácticas educativas en dichas propuestas alternativas no se encuentran libres de tensiones. Se sitúan en contextos sociohistóricos y políticos complejos, en los que inciden tanto las trayectorias de los sujetos escolares, educadores y estudiantes como las biografías de las mismas comunidades, inmersas en muchas ocasiones en problemáticos procesos de aculturación, discriminación y racismo, en su relación con la sociedad mayoritaria donde predomina la reproducción del capitalismo y las relaciones de dominación (Baronnet, 2013; Velasco, 2016; Castillo, 2018).

Un cuestionamiento que nace a partir de estas reflexiones sería, cómo crear espacios adecuados para forjar nuevas prácticas pedagógicas mediante las que se promueva el diálogo entre, "a la vez, los conocimientos indígenas [populares] en su forma viva y practicada en la comunidad y el conjunto de los contenidos escolares convencionales" (Gasché, 2004, p. 198), sin perder de vista los contextos de los que nacen y desde dónde se enuncia cada práctica. Resulta relevante poner atención en este aspecto porque "el conocimiento regulado en los libros de texto y transmitido en las aulas no es neutral y obedece a una poderosa trama de intereses, relaciones y estructuras ideológicas por parte de grupos que se disputan el control de la escuela" (Carbonell, 2015, p. 74). Hay que recordar el lema del magisterio democrático: "La educación no es ni será nunca neutral".

Por esta razón, es vital comprender que la escuela pública produce un conocimiento muy específico para la dominación, con una historia cargada por el colonialismo que marca una visión parcial del mundo. Mientras que la proyección de la institución educativa en control de los militantes de la CNTE es en esencia contrahegemónica, pues nace del emergente movimiento de los trabajadores que explora otras formas de educar y reorganizar el propio modelo escolarizado para generar una alternativa (Rockwell, 2012). Esta resistencia magisterial demuestra que "la alternativa es la lucha misma, por lo que se construye en los procesos de democratización de la relación entre los gobernantes y los gobernados. El ser docente de este magisterio no se dará fuera de la lucha por la democracia" (Street, 2000, p. 201). La imbricación de las luchas políticas para la transformación democrática de la sociedad con una educación coherente a los fines de la organización sugiere no desligar ambos aspectos, tal como apunta la consigna: "En la calle la protesta, en la escuela la propuesta".

En síntesis, cada una de las alternativas educativas propone nuevas formas de apropiarse la institución educativa como aparato del Estado para ponerla al servicio de los pueblos y organizaciones en lucha. El desafío consiste en "articular adecuadamente las cualidades positivas de ambas modalidades educativas, integrando el aprendizaje formal con las vivencias cotidianas del entorno" (Carbonell, 2015, p. 22), proceso que la pluralidad de experiencias de las Escuelas Integrales promueven en mayor o menor medida, con la aspiración implícita de formular una ciudadanía peligrosa para la transformación del *status quo* (Wayne y Vinson, 2012).

4. CONCLUSIÓN

La emergencia de proyectos educativos alternativos y sus horizontes epistémicos y políticos, reflejan el interés de las colectividades y organizaciones en lucha para repensar la educación. En México, estos proyectos endógenos tienden a representar un frente de batalla para la formación de sujetos que promuevan el cambio social en perspectiva emancipatoria, en muchos casos por medio de la apropiación de la escuela. En este sentido, la experiencia organizativa de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación que abarca cuatro décadas de historia, donde cientos de trabajadores de la educación han planeado, sistematizado e implementado proyectos educativos a la par de su lucha sindical, aporta ejemplos concretos de que otra educación es posible, dentro y fuera de la institución escolar. Falta dilucidar mucho más a fondo cada una de ellas para visibilizar las potencialidades y aprendizajes de dichas experiencias, pero también sus dificultades y retos, pues regularmente, es en las múltiples adversidades donde es posible encontrar pistas para resistir a la inercia del modelo escolar hegemónico.

Por esta razón, este trabajo sostiene que las múltiples experiencias educativas alternativas situadas en espacios concretos, donde cohabitan maestros, estudiantes y comunidad en general, pueden ser entendidas como micro realidades sociohistóricas que tenemos que observar de manera etnográfica para visualizar los intersticios donde se configuran las estrategias de resistencia frente a la escolarización convencional. Muchas veces estas acciones educativas ocurren sin que existan etiquetas precisas para clasificar y denominar ciertas prácticas, pero lo relevante es que prevalece una praxis; es decir, acciones con sentido práctico inherente que se politiza al momento de la reflexión y el hacer colectivo entre sujetos educativos en campos históricamente situados.

En efecto, la educación alternativa adquiere sentido en la medida que motiva la expresión de otras formas de acción colectiva para el desarrollo de nuevas relaciones sociales. En el caso de la experiencia educativa alternativa que emprende el magisterio mexicano agrupado en la CNTE, quizá sea la más amplia y ambiciosa apuesta educativa de un sindicato magisterial en el país. Son pocos los casos donde un sindicato organizado en estructuras jerárquicas impulsa procesos educativos alternativos en el marco de la educación oficial. De allí la originalidad de la apropiación social que despliega la CNTE con sus distintas particularidades y complejidades locales, regionales y estatales.

En resumen, la acción de la CNTE ha hecho evidente que los proyectos de educación contrahegemónica no están separados de las luchas por la democratización de los propios espacios de organización, sino que están vinculados de manera permanente. La suma de ambos ejes de acción, el de la resistencia dentro de la disputa sindical y la creación de alternativas en el terreno escolar, sugiere la emergencia de estrategias político-educativas que se posicionan a contracorriente de la educación bancaria denunciada por Paulo Freire.

REFERENCIAS

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Maestros de educación primaria en México 1887-1994*. CIDE.

Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Ed.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). IIA-UNAM.

Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencias. Revista de Ciencias Sociales*, *67*, 85-110. https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2183

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

Bertely, M. y González, É. (2003). Etnicidad en la escuela. En M. Bertely (Ed.). *La investigación educativa en México (1992-2002)* (pp. 57-83). COMIE.

Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro Editorial.

Castillo, E. (2018). Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. Carlos. y F. Domínguez. (Eds.). *Racismo, interculturalidad y educación en México* (pp. 7-13). Biblioteca Digital de Investigación Educativa, UV.

Castoriadis, C. (2006). *Una sociedad a la deriva. Entrevistas y debates (1974-1997)*. Katz Editores.

Cisneros, L. (2016). *Las alternativas educativas desde la pedagogía crítica y la educación popular*. Ediciones Michoacanas.

Colin, A. (2019). *Entre la lucha magisterial y las alternativas educativas. Las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán, México* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Veracruzana.

Consejo Pedagógico Estatal Sección 14 (2018). *Proyecto de educación alternativa. La Escuela Guerrerense Altamiranista*. SNTE-CNTE Sección 14.

Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2016). *La CNTE: fundación, resolutivos de sus 12 congresos ordinarios y 3 extraordinarios*. Horizonte Rojo.

Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga, y C. Domínguez. (Eds.). *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton Edición y Tecnología Educativa, Universidad de Tlaxcala.

Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos Editorial.

Gasché, J. (2004). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. En M. Rodríguez (Ed.). *Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía* (pp. 177-200). SEP-CGEIB, Contracorriente, Observatorio Ciudadano de la Educación, FLAPE.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: Experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO.

González, R. y Guerra, M. (2017). Guerra en el territorio educativo y comunidades en resistencia. En R. González y G. Olivier (Eds.). *Resistencias y alternativas. Relación histórico-política de movimientos sociales en educación* (pp. 125-142). UAM-A, CONACYT, Editorial Terracota.

Hernández, L. (2011). *Cero en conducta. Crónicas de la resistencia magisterial*. Para Leer en Libertad A.C.

López Aguilar, M. (2017). La construcción del proyecto de educación alternativa de la CNTE. En C. Navarro (Ed.). *Reforma sin futuro y resistencia magisterial y popular* (pp. 269-322). UPN-Ajusco.

Maldonado, B. (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. CSEIIO.

Martínez, J. (2015). *Educación* comunal*. Tomo II*. CIIO, Casa de las Preguntas.

Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunalidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, *4*(1), 83-103. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art4.pdf

Olivier, G. (2016). De lo político en la educación, a la irrupción en los movimientos sociales. En Olivier, G. (Ed.). *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-48). UAM-Azcapotzalco, Red Mexicana de los Movimientos Sociales.

Peréz, R. (2016). *Identidad étnica y educación primaria en Las Margaritas, Chiapas*. UNICACH.

Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán - PDECEM (2010). SNTE-CNTE Sección 18.

Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía*. *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, *1*, 28-38.

Rockwell, E. (2006). Resistencia en el aula: entre el fracaso y la indignación. *Revista en Educación*, *44*, 13-39. https://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a02n44.pdf

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rockwell, E. (2012). Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar. *Educación & Sociedad*, *33*(120), 697-713. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602003&idp=1&cid=983170

Ross, W., y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, *11*(1), 73-86. https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263458

Santos, B. (2011). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Street, S. (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*. CIESAS.

Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México (entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas). En P. Gentili y G. Frigotto (Eds.). *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp. 177-211). CLACSO.

Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación educativa*. Afán gráfico.

Velasco, H., y Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Editorial Trotta.

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, *61*(226), 379-407. http://dx.doi.org/10.1016/S0185-1918(16)30015-0

Zibechi, R. (2007). *Autonomías y emancipaciones. América Latina en movimiento*. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales – UNMSM, Programa Democracia y Transformación Global.

AUTOR

Alberto Colin Huizar. Licenciado en Antropología Social, Maestro en Investigación Educativa y estudiante de Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV), México.

Conflict of interest

No potential conflict of interest is reported by the author.

Funding

No financial assistance from parties outside this article.

About this article.

The article is product of previous master's thesis in educational investigation.